

O ensino/aprendizagem da gramática: uma análise do manual cabo-verdiano de Língua Portuguesa *Hespérides* 7.º/8.º anos

Jorge Pinto¹
jalpinto@clul.ul.pt

Resumo: Ao longo dos tempos, o ensino das línguas foi-se modificando em torno das discussões e tomadas de posição a favor ou contra o ensino da gramática. Esta esteve sempre no centro dos debates sobre o ensino das línguas e continua a animar os espíritos de didactas e linguistas. A escolha da gramática como objecto deste estudo relaciona-se com as controvérsias geradas sobre o papel que desempenha no ensino de uma língua e mais concretamente no ensino do Português língua segunda. Por conseguinte, o nosso estudo tem como objectivo analisar e, posteriormente, reflectir sobre as propostas gramaticais presentes no manual de Língua Portuguesa cabo-verdiano *Hespérides* 7.º e 8.º, procurando observar a sua adequação (ou não) ao ensino da língua naquele contexto.

Introdução

A tradição gramatical no ocidente remonta aos gregos da Grécia Antiga e, em virtude da “natureza filosófica” dos seus estudos, nasceu nessa época a gramática com o sentido que mantém até aos nossos dias, mas os seus métodos e abordagens de ensino mudaram ao longo dos tempos. Os aspectos formais da língua tiveram, por exemplo, um papel fundamental no método da gramática/tradução, mas foi praticamente banido dos métodos directo e natural. A própria abordagem comunicativa também colocou a tónica no foco no sentido e a forma foi relegada para segundo plano. No entanto, actualmente, o foco na forma é visto como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa. Hoje, as abordagens no ensino da gramática variam desde um ensino claramente explícito das regras gramaticais a um ensino mais indirecto, com recurso a estratégias que levam o aluno a notar² as formas gramaticais, a reflectir e a tornar-se consciente das mesmas³.

Pela importância que o manual assume nas aulas de língua, pretende-se apresentar um estudo do manual de Língua Portuguesa do 7.º ano – *Hespérides* 7.º/8.º –, de Maria

¹ Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Bolseiro de Pós-Doutoramento FCT (SFRH/BPD/70757/2010).

² “noticing”

³ “language awareness”, “consciousness-raising”

Cândida Neiva, editado em 1996, que se justifica pelo facto de se ter observado que é o material didáctico mais utilizado pelos professores e de ser o único a uso oficialmente em Cabo Verde (Pinto, 2010). Considera-se, pois, pertinente analisar o tipo de actividades gramaticais nele presentes (ao nível da morfologia e da sintaxe) e sistematizar as principais limitações das mesmas ao ensino do Português língua segunda (PL2).

O ensino/aprendizagem da gramática hoje – breve reflexão

O conhecimento interiorizado que o falante tem dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para compreendê-los e utilizá-los é designado de competência gramatical (Cook, 1996; Germain & Séguin 1999; Conselho da Europa, 2001). Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, dentro da competência gramatical, inserem-se os domínios da morfologia e da sintaxe. O primeiro trata das partes do discurso – substantivos, adjectivos, verbos, pronomes, determinantes, advérbios, preposições, conjunções e interjeições – e da formação das palavras. O segundo é a parte da gramática que descreve as regras de organização das palavras nas frases, ou seja, a forma como estas se combinam para formar proposições indo até ao encadeamento das proposições umas nas outras. Scrivener (2005: 227) afirma que “a gramática refere-se aos padrões generalizados da língua e à nossa capacidade para construir novos sintagmas e frases a partir de combinações de palavras e de regras gramaticais (...) para expressar um sentido específico (e provavelmente único)”⁴. Isto é, a gramática está relacionada com os padrões, as formas da língua e com a nossa habilidade para produzir discursos de forma variada, a partir dessas componentes da língua. Também para Lock (1995: 4) “a gramática inclui dois aspectos: (1) a composição das palavras e (2) a estrutura interna das palavras”⁵. O primeiro aspecto, aquele que “pode estar interessada em como as palavras se combinam para formar uma frase com sentido”⁶ (ibidem), refere-se à sintaxe; o segundo, que se ocupa da formação das palavras, alude à morfologia. Já para Cassany, Luna e Sanz (2002: 308) a competência gramatical

⁴ “[g]rammar refers to the generalisable patterns of the language and to our ability to construct new phrases and sentences out of word combinations and grammatical features (...) to express a precise (and probably unique) meaning”

⁵ “[g]rammar includes two aspects: (1) the arrangement of words and (2) the internal structure of words”

⁶ “(...) may be interested in how the words combine to form a meaningful sentence (...)”

(...) não consiste tanto nos conhecimentos teóricos sobre as unidades linguísticas e as regras de funcionamento, mas na aplicação prática destes conhecimentos nas habilidades de compreensão e expressão. A gramática não é só o conjunto de regras do jogo linguístico, mas também os truques e a prática para saber jogar.⁷

Portanto, ensinar gramática é muito mais do que explicar regras e normas morfosintáticas. Actualmente, a didáctica exige que nos detenhamos em aspectos discursivos e pragmáticos, porque se considera que o papel desempenhado pela gramática nas aulas de línguas é mais amplo, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa. São várias as questões a serem consideradas ao se ensinar a gramática de uma L2 ou LE. Na perspectiva de Brown (2007), algumas destas questões seriam:

- o contexto em que a língua é apresentada, que deve ser um contexto comunicativo e relevante para os alunos;
- a escolha da estrutura gramatical alvo, que deve ir ao encontro dos objectivos comunicativos dos alunos;
- a selecção de actividades de prática que promovam a relevância dos itens linguísticos e da linguística;
- o cuidado para que os alunos, sobretudo os mais jovens, não sejam excessivamente expostos à metalinguagem (terminologia linguística); e
- a escolha por uma abordagem gramatical que seja tão interessante e intrinsecamente motivadora quanto possível.

Segundo Vilela (1993: 144), “a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente, comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de actuação”. Acrescenta-se ainda que no processo ensino/aprendizagem do PL2 o ensino da gramática deve tomar como ponto de partida as necessidades comunicativas e os interesses comunicativos dos aprendentes, integrando a reflexão gramatical sempre que esta se coloca ao serviço desses interesses e necessidades.

⁷ “(...) no consiste tanto en los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento, como en la aplicación práctica de estos conocimientos en las habilidades de comprensión y expresión. La gramática no es solamente el conjunto de las reglas del juego lingüístico, sino también los trucos y la práctica para saber jugar.”

Salienta-se que a aula de PL2 deve considerar a realidade multifacetada da língua e não colocar de forma desproporcional a transmissão das regras e dos conceitos presentes nas gramáticas como o objecto central de estudo, confundindo, em consequência, o ensino de língua com o ensino da gramática. A gramática deve estar ao serviço da linguagem e não a linguagem ao serviço da gramática (Romera Castillo, 1986).

A aprendizagem da gramática de uma L2 deverá passar, inicialmente, por uma descrição e prática, a fim de o aluno interiorizar aspectos relevantes que lhe permitam, depois, usar adequadamente a língua-alvo e reflectir sobre a mesma (Adamczewski, 1975). Não se aprende gramática pela gramática, se o fazemos, é com o intuito de adquirir uma certa competência gramatical, com vista à utilização adequada de uma língua. De igual modo, Lamas (1991: 66) menciona que “o ensino da gramática visa: o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação; um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo”.

Vilela apresenta duas formas de ensinar a gramática, ambas com inconvenientes: a) ensino sistemático: nesta concepção, “tomam-se como ponto de partida as partes do discurso, passando-se pela frase simples, frases complexas, ligações interfrásicas, frase no discurso e relações transfrásicas. (...) os textos são de tal modo seleccionados que servem de rampa para o ensino sistemático da gramática.” (op. cit.: 146/147); b) gramática comunicativa: “põe de lado o ensino da gramática, como tal. Os defensores da gramática comunicativa aduzem que o ensino sistemático da gramática é difícil ou mesmo impossível: não é fácil encontrarmos textos que cubram sistematicamente a gramática da língua.” (op. cit.: 147).

Contrariamente a estes modos de ensino, Germain e Séguin (op. cit.: 34) propõem um ensino da gramática que deve ser:

(...) entre outras actividades, expor os aprendentes a um certo tipo de descrição/simulação ou a fazê-los descobri-la; aprender a gramática de uma L2 significa familiarizar-se com uma certa descrição/simulação desta L2, presumindo que o conhecimento de uma descrição/simulação poderá eventualmente conduzir ao

domínio do uso da L2 – não perdendo mais de vista que a descrição/simulação é apenas uma aproximação ao uso⁸.

Neste sentido, Duarte (1997: 70) sugere três tipos de objectivos para o ensino da gramática: “[e]m primeiro lugar, objectivos que necessitam da “ferramenta gramatical” como instrumento; em segundo lugar, objectivos relacionados com o desenvolvimento de valores; em terceiro, objectivos gerais e específicos de natureza cognitiva.” Segundo a autora, os objectivos não são apenas linguísticos: o ensino da gramática visa ainda o desenvolvimento de valores nos alunos, melhorando não só a sua auto-confiança linguística como também a tolerância cultural e linguística dos mesmos; o desenvolvimento de capacidades cognitivas, na medida em que este ensino deve igualmente ser entendido como uma reflexão sobre a língua guiada pelo professor.

Nesta mesma linha, Vygotsky (2003) afirma que a sua análise mostra claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. Embora esta domine a gramática da sua língua muito antes de entrar na escola, esse domínio é inconsciente, ou seja, mesmo usando o tempo verbal correcto ao se expressar, não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for solicitado. Assim, o ensino da gramática torna-se válido não só porque permite à criança estar consciente do que faz, mas porque aprende a usar estas habilidades de forma consciente, além de lhe permitir passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala. Na LE e na L2, esses aspectos mais complexos da língua, que exigem uma certa consciência das formas gramaticais, desenvolvem-se antes da fala espontânea, ao contrário do que acontece na LM. O autor (op. cit.) refere claramente esta importância da aprendizagem da gramática para o desenvolvimento da criança.

Krashen (1992) assume uma posição diferente. Na opinião deste autor, não é necessário aprender gramática para aprender a dominar uma língua; aliás, para ele, os exercícios de cariz mais formal podem mesmo prejudicar os aprendentes de comunicarem de uma forma autêntica, pois toda a concentração sobre a forma linguística relega

⁸ « (...) entre autres activités, exposer les apprenants à un certain type de description/ simulation ou la leur faire découvrir; apprendre la grammaire d'une L2 signifie se familiariser avec une certaine description/simulation de cette L2, en présumant que la connaissance d'une description/simulation pourra éventuellement conduire à la maîtrise de l'usage de la L2 – en ne perdant jamais de vue que la description/simulation n'est toujours qu'une approximation d'un usage ».

necessariamente o conteúdo da comunicação para segundo plano. Deste modo, a aprendizagem gramatical, em meio escolar, pode prejudicar a aprendizagem da comunicação. Krashen defende, por isso, que os conteúdos gramaticais abordados na aula de L2 devem reduzir-se a questões de gramática colocadas pelos alunos e que devem ser reservados a momentos em que não interfiram com a comunicação. O que leva a deduzir que a gramática, na sua perspectiva, deixa praticamente de existir na sala de aula. O autor (1984) apresenta também dois papéis possíveis da gramática no programa de ensino de uma L2: primeiro, pode ser usada proveitosamente como *Monitor*; segundo, pode ser utilizada como tema ou como reflexão linguística. Em relação ao primeiro caso, Krashen refere que uma condição necessária para o uso, com sucesso, do *Monitor* é o tempo; por isso, quando é dado esse tempo para os aprendentes se concentrarem na forma, alguns deles conseguem usar a gramática explícita de modo vantajoso. No caso de falantes de uma L2, que adquiriram recentemente toda a gramática dessa língua-alvo, mas que ainda apresentam algumas lacunas, o uso da gramática explícita pode ajudar a colmatar as falhas deixadas pelos itens não adquiridos. O que o autor (1984: 91) considera problemático, neste domínio, é o facto de:

(...) os professores esperam um desempenho perfeito de itens tão simples, mas tardiamente adquiridos, num desempenho não controlado (...). Vemos frequentemente, contudo, alunos iniciantes, que mal conseguem conversar na língua alvo, a esforçarem-se para fazer a concordância correcta entre sujeito e verbo nos designados exercícios comunicativos, com medo das terríveis correcções dos professores.⁹

Krashen encara a sequência gramatical como indesejada, quando o objectivo é a aquisição, contudo sugere que se pode apresentar ao aluno uma regra de cada vez, numa determinada ordem, quando o objectivo é a aprendizagem consciente. Ainda assim, ele propõe três requisitos essenciais para o ensino das regras gramaticais. Apenas se podem ensinar as que podem ser aprendidas, as que os alunos podem ter sempre em mente e as que ainda não foram adquiridas.

⁹ “(...) teachers expect perfect performance of such simple, yet late-acquired items in unmonitored performance (...). We often see, however, beginners, students who can barely converse in the target language, struggling to make correct subject-verb agreement in what are termed “communicative” exercises, fearful of the teacher’s shattering corrections.”

Existem, no entanto, opiniões divergentes desta. Autores como Kohonen (1992), O'Malley e Chamot (1990) e Batstone (1994) defendem que uma aprendizagem consciente das regras gramaticais funciona como um precursor que leva a uma automática execução das mesmas.

Na opinião de Kohonen (op. cit.), o uso comunicativo da língua resulta num conhecimento implícito, enquanto a apresentação de regras conduz ao conhecimento explícito. No entanto, o conhecimento explícito pode tornar-se implícito através da automatização, assim como o implícito pode tornar-se explícito através da consciência linguística. Faerch (1986) sugere as seguintes fases que estabelecem a continuidade das regras implícitas às explícitas: o aluno usa a regra, mas não reflecte sobre ela; o aluno consegue ver se um determinado item da língua está de acordo com a regra; o aluno consegue descrever a regra pelas suas próprias palavras; o aluno consegue descrever a regra utilizando termos metalinguísticos.

Germain (1993) apresenta também uma visão contrária à de Krashen, baseando-se em estudos realizados em grupos de imersão. Este autor refere que as aulas de imersão são claramente interessantes para desenvolver a compreensão em início de aprendizagem, nomeadamente quando o contacto dos alunos com a L2 se faz essencialmente na aula. No entanto, nada assegura que isso seja suficiente para progredir no desenvolvimento de aprendizagem da língua para níveis mais avançados. Por exemplo, em aulas de imersão em que a concentração se faz unicamente sobre o conteúdo, negligenciando os aspectos formais da L2, os riscos de fossilização são muito elevados. A fossilização linguística não significa o fim da aprendizagem, mas uma estagnação nas formas linguísticas erradas. Logo, nos grupos de imersão em que a forma gramatical é negligenciada, centralizando-se a aula nos conteúdos, os riscos de fossilização tenderão a aumentar, visto que uma simples exposição do aluno à língua não é suficiente para garantir um domínio perfeito. Portanto, para Germain, tudo leva a crer que o estudo sistemático da gramática evita a fossilização linguística.

Hoje, o que se propõe é que o aluno desenvolva a sua competência comunicativa, numa L2, em consonância com a competência linguística, pois a língua é concebida em termos de desempenho e comportamento adequados, exercitados em actividades diversas,

com um propósito social, nas quais língua e cultura são indissociáveis. A preocupação básica no ensino de língua é levar o aprendente não apenas ao conhecimento da gramática da língua-alvo, mas torná-lo competente linguisticamente falando, isto é, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de reflectir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como instrumento de interacção social. Portanto, os professores precisam lançar mão de uma gramática reflexiva, isto é, de uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação do que apenas fomentar aulas de gramática teórica (enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis e a metalinguagem de análise dos mesmos). O ensino fragmentado da gramática, ou seja, um ensino da regra pela regra, não proporciona aos alunos condições para desenvolverem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua-alvo. Para produzir efeito, a gramática precisa estar contextualizada, possuir significado para os aprendentes; caso contrário, ela torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios. Neste sentido, é fundamental o papel do professor, na medida em que é este que terá o conhecimento para saber em que momento se deve pôr a tónica no significado e em que momento deve fazer apelo ao estudo da forma – o foco na gramática – para que os aprendentes atinjam o melhor desempenho possível na língua-alvo. Actualmente, espera-se que os alunos usem a língua de acordo com o contexto social e cultural e não apenas com a correcção gramatical devida. Assim sendo, o professor deve trazer para a sala de aula situações que se aproximem o mais possível do real e que exijam um desempenho dos alunos direccionado para o contexto em que estão integrados.

Em suma, em L2, o conhecimento gramatical realiza-se em usos e, desse modo, é uma componente da competência de comunicação. Neste sentido, a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que actuam em simultâneo, a vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas. A linguagem é, assim, mais bem adquirida em situações significativas. O ensino pode disponibilizar diferentes escolhas para que o aluno possa fazer opções informadas, acerca da variedade dos usos que pode fazer da linguagem, mas com o conhecimento de que há uma parte prescritiva, que é também uma orientação para a realização de actos comunicativos relevantes. “Não se deve esquecer que o objectivo da

aula de língua não é apenas adquirir um conhecimento sobre a língua-alvo, ou um método de raciocínio sobre as línguas, mas primeiro aprender a ‘falar como se fala’¹⁰ (Besse & Porquier, 2008: 101).

Portanto, os manuais escolares devem evoluir com o intuito de apresentarem propostas que sejam alargadas a novas dimensões: instrumental, de desenvolvimento de valores, criativa, pessoal e discursiva, para além do aprofundamento da dimensão cognitiva. Ao impulsionar essa diversidade de dimensões, acredita-se que o carácter fechado do contexto gramatical no ensino/aprendizagem tenderá a desaparecer (Barbeiro, 1999). A importância de não condicionar os alunos a actividades de gramática rotineiras e de promover novas abordagens, envolvendo as dimensões acima referidas, conduzi-los-á a uma aprendizagem significativa. Apenas numa atitude como esta é que a língua e o seu funcionamento são observados e possíveis de serem construídos progressivamente na fala, na leitura e na escrita. Figueiredo (1999: 238) refere ainda que “uma didáctica da língua que se quer criativa e criadora deve privilegiar a interacção entre os textos e os conteúdos gramaticais numa dinâmica de desenvolvimento das competências e das capacidades aos níveis discursivo, linguístico, metacognitivo e cognitivo”. As noções gramaticais devem ser apresentadas, a partir dos textos e/ou dos discursos, em funcionamento real, em contextos da vida quotidiana, permitindo a inserção na(s) sociedade(s).

O manual escolar destaca-se, naturalmente, como o meio didáctico mais utilizado pelo professor. O problema coloca-se, sobretudo, na forma como se apresenta, como é utilizado e integrado no processo ensino/aprendizagem da língua.

Propostas gramaticais no manual *Hespérides* 7º/8º

O manual *Hespérides* 7.º/8.º, da autoria de Maria Cândida Neiva e editado pelo Ministério da Educação, é o único oficial em Cabo Verde e foi concebido para ser utilizado nos dois níveis – 7.º e 8.º anos – do 1.º Ciclo do Ensino Secundário.

¹⁰ « Il lui faut ne jamais oublier que l’objectif de la classe de langue n’est pas d’acquérir seulement un savoir sur la langue-cible, ou une méthode de raisonnement sur les langues, mais d’abord d’apprendre à ‘parler comme on parle’ ».

Este estudo que se apresenta relativamente à abordagem gramatical proposta por este manual tem como finalidade, por um lado, ilustrar as teorias expostas sobre o ensino da gramática e, por outro, facultar o contacto com o material mais utilizado no ensino da Língua Portuguesa nestes níveis. O estudo foi realizado através da técnica de análise de conteúdo com a qual se procurou descrever os exercícios gramaticais que este manual apresenta e verificar em que medida eles estão adequados a uma progressão gramatical na aprendizagem do PL2. As categorias de análise de conteúdo foram seleccionadas (Tabela 1), tendo em conta que essa mesma análise procuraria ir ao encontro desse objectivo.

Tabela 1 – Categorias da análise de conteúdo

Categorias	Explicitação
Exercícios tradicionais.	Exercícios que tenham como finalidade a memorização das regras gramaticais, a partir da análise de vocábulos isolados do texto. Baseiam-se numa abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.
Exercícios estruturais.	Exercícios que visem a repetição de uma mesma estrutura pela prática de frases ou de sequências frásicas diferentes umas das outras. A aprendizagem é feita através de um processo indutivo, não explícito.
Exercícios nocionais-funcionais.	Exercícios que tenham como objectivo a reflexão linguística, ou seja, que conduzam à compreensão dos valores semânticos de determinados elementos linguísticos e as relações pragmáticas destes com o seu uso. A abordagem é feita de forma indutiva e dedutiva.

Com base nas categorias acima apresentadas, efectuou-se uma análise de conteúdo dos exercícios gramaticais do manual, cujos resultados se apresenta de seguida. Este manual apresenta exercícios, em grande parte, descontextualizados e sem terem como finalidade última desenvolver a competência gramatical dos alunos, mas apenas a interiorização mecânica dos itens gramaticais (cf. Tabela 2 e Tabela 3).

Tabela 2 – Percentagens de exercícios por método de ensino

	Exercícios tradicionais	Exercícios estruturais	Exercícios nocionais-funcionais	Total
N.º	44	26	11	81
%	54	32	14	100

Tabela 3 - Número de exercícios por categoria gramatical

Categorias		Sintaxe	Morfologia	Totais
Exercícios tradicionais	N.º	8	36	44
	%	18,2	81,8	100
Exercícios estruturais	N.º	7	19	26
	%	27	73	100
Exercícios funcionais	N.º	0	11	11
	%	0	100	100

Como resultado da análise de conteúdo, verificou-se que predominam os exercícios gramaticais que se orientam pelo método tradicional, num total de 54% dos exercícios presentes no manual. Por todo o manual surgem, na sua maioria, exercícios relacionados com a morfologia, mas que apenas se destinam à mera identificação de classes e subclasses morfológicas e à sua compartimentação, não dando importância ao valor que esses vocábulos têm no texto e à sua relação com os restantes elementos textuais. O mesmo tipo de exercícios (sobretudo de reconhecimento) repete-se do princípio ao fim do manual, não havendo nenhuma progressão na sua complexidade ou adequação ao tipo de necessidade linguístico-comunicativa:

- (i) “a) Sublinha os substantivos.”
 - “b) Identifica e transcreve em duas colunas os substantivos próprios e os substantivos comuns.”
 - “c) Identifica e transcreve em duas colunas os substantivos concretos e os abstractos.”
- (ii) “1.1. Identifica o tempo e o modo da forma verbal “descobriram”.”
 - “1.2. Identifica o tempo e o modo das outras formas verbais sublinhadas.”
- (iii) “1. Faz o levantamento de todas as formas verbais que estão no imperativo.”
 - “2. Identifica o tempo verbal utilizado nos versos pares...”
 - “3. Indica: um aumentativo; um diminutivo.”

A morfologia ocupa, indubitavelmente, um lugar predominante, levando-nos a pensar que a gramática proposta é, no fundo, apenas uma *gramática das palavras*.

Esta situação conduz-nos a uma interrogação: para que serve este tipo de exercícios no conhecimento das marcas próprias destas categorias gramaticais ou nos seus usos ou situações de uso comum dos mesmos? Onde se encontra o percurso integrado da comunicação oral, escrita e de reflexão sobre a língua? A verdade é que se privilegia a gramática da frase em detrimento da gramática de texto como se pode observar, ainda, através de alguns exercícios sintaxe e morfologia apresentados. No entanto, como referem Ribas e Verdaguer (2006: 50),

[p]ara compreender o funcionamento da língua é necessário centrar o nosso objectivo nos conteúdos da gramática a partir de uma óptica discursiva e fazer com que os alunos se aproximem dela com uma atitude activa e reflexiva, que permita construir um conhecimento significativo ao qual se possa recorrer ao pôr em prática os diversos usos linguísticos.¹¹

Os exercícios estruturais são o segundo tipo predominante (32% do total dos exercícios do manual) e existem novamente, essencialmente, no domínio da morfologia (73%), embora também surjam ao nível da sintaxe (27%). Encontrou-se, no manual, exercícios que, através da repetição de determinadas estruturas, visam a automatização de regras sintácticas e morfológicas.

Pelos exercícios de análise sintáctica propostos, pode-se concluir que, à semelhança da morfologia, também são predominantemente de reconhecimento. Juntamente com a instrução “*Analisa morfológicamente*” (ou similares), esta outra solicitação “*Analisa sintacticamente*” (ou similares) será daquelas a que os alunos do 7º e 8º anos terão de responder com maior frequência, sem que se verifique de que forma este tipo de exercícios contribui para uma gramática do texto, do discurso.

¹¹ “[p]ara comprender el funcionamiento de la lengua hará falta centrar nuestro objetivo en los componentes de la gramática desde una óptica discursiva y hacer que los alumnos se aproximen a ella con una actitud activa y reflexiva, que permita construir un conocimiento significativo al cual se pueda recurrir al poner en práctica los diversos usos lingüísticos.”

Todavia, verifica-se também a ocorrência de alguns exercícios nocionais-funcionais, ainda que em número reduzido (14% do total dos exercícios propostos no manual), que conduzem o aluno a uma reflexão sobre a língua, mas apenas ao nível da morfologia, com 11 ocorrências. Nestes casos, o manual revela a preocupação de levar o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendente no processo de aprendizagem, no desenvolvimento da sua competência gramatical. O ensino da gramática exige uma explicitação de como os mecanismos se apresentam ou funcionam no texto, além do raciocínio sobre o emprego das estruturas e construções linguísticas. Tal como afirma Lamas (op. cit: 22):

O estudo descritivo do funcionamento da língua e a consequente tomada de consciência permitem um activar da língua mais cuidado, mais perfeito. O facto de reflectirmos, por exemplo, sobre a morfologia e a sintaxe de uma língua ou sobre um conjunto de normas prescritivas, vai originar um melhor uso da língua.

Pela análise, pode-se também constatar que há um predomínio de exercícios de *reconhecimento* introduzidos por verbos introdutores como “*sublinha*”, “*identifica*”, “*transcreve*”, “*indica*”:

- (i) “a) Sublinha as preposições e locuções prepositivas.”
- (ii) “1.1. Transcreve na coluna respectiva os substantivos, adjectivos...”
- (iii) “1.1. Identifica e o tempo e o modo da forma verbal “descobriram””
- (iv) “2. Indica as funções sintácticas dos elementos que retiraste.”

mas também se encontra, ainda que em número reduzido, exercícios de *produção* introduzidos por “*elabora*”, “*redige*”, “*reescreve*”:

- (i) “4. ... e elabora frases em que os empregues sob a forma de diminutivo.”
- (ii) “2. ... redige duas frases, utilizando preposições.”
- (iii) “2. ... e reescreve a frase apenas com o sujeito e o predicado.”

e de *explicitação* introduzidos por “*justifica*”, “*que concluis*”, ainda que em número bastante limitado:

- (i) “3.2. Justifica a sua utilização.”
- (ii) “6. Que conclusões?”

Contrariamente a este cenário, a opção por uma *gramática comunicativa* permitiria explicar o mecanismo de funcionamento da língua partindo dos textos e tendo sempre em conta a totalidade dos elementos que fazem parte da comunicação (elementos gramaticais, elementos discursivos, contexto, intencionalidade...) e aquela deverá servir-se da pragmática, entendida como teoria da actuação linguística, do uso da língua, para explicar todos os elementos discursivos que aparecem nas situações reais de comunicação (Martínez González, 1999). Em vez de se trabalhar só com exercícios de gramática deslocados da realidade, pensa-se na língua como instrumento e resultado do ensino.

Como também já se referiu neste texto, numa perspectiva comunicativa, na selecção dos conteúdos gramaticais a abordar, deve-se ter em conta uma abordagem nocional, funcional e situacional (Besse, 2004). Os aspectos formais da língua são relegados para segundo plano e atribui-se uma maior atenção à mensagem ou ao conteúdo a comunicar. Não se pretende com isto eliminar a gramática, mas pelo contrário pô-la ao serviço das necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos. O modo de abordagem de um elemento gramatical não deve ser intensivo, mas sim relacionado com as necessidades do momento e de forma sequencial (Cook, 1994). Ao participarem em actividades reais, os alunos vão aprender os conteúdos gramaticais e também outros ligados à própria acção. Por exemplo, ao procurarem informação na Internet, em revistas, perceberão, além do vocabulário e da organização das frases, diversos conteúdos relacionados com pesquisa em si e com o assunto investigado.

Desta descrição dos exercícios efectuada, pode-se inferir que o manual analisado praticamente não corresponde a estes propósitos, ou seja, favorece um ensino mnemónico e relega para um plano inferior a reflexão, dando, pois, mais importância à forma dos itens gramaticais, do que ao valor que eles têm nos vários contextos. Como verificado, a progressão gramatical segue princípios que focalizam demasiadamente as formas, em que o apelo à reflexão linguística é quase nulo. Observa-se, ainda, que os conteúdos gramaticais, além de se apresentarem repetidamente e com o mesmo grau de dificuldade,

ao longo do manual, surgem compactados de forma muito semelhante (de reconhecimento), ou seja, os exercícios para as várias categorias são propostos de uma só vez, isoladamente, sem um apoio efectivo dos textos e sem um objectivo comunicativo.

Pelo exposto, entende-se que o manual de Língua Portuguesa *Hespérides 7º/8º* não proporciona uma aprendizagem significativa da língua, não só pelo desajuste da metodologia seguida – a da LM em vez da L2 –, mas também pela progressão utilizada que não reflecte as necessidades linguísticas e comunicativas do seu público-alvo, pois centra-se, essencialmente, em opções mais tradicionais e estruturais. Este modo de ensino traz inúmeros constrangimentos à aprendizagem, pois os aprendentes, por um lado, não compreendem o que se pretende com o tipo de exercício, devido à forma como é proposto – desgarrada do texto, dos contextos de uso; por outro lado, desmotivam-se face ao mesmo tipo de exercícios que persiste ao longo dos manuais e ao mesmo grau de dificuldade que vão mantendo.

Em suma, pode-se considerar que a repetição sistemática de certos conteúdos gramaticais sugere uma total inexistência de progressão ao nível do conhecimento gramatical que os alunos vão construindo, ou melhor, reiterando.

Considerações finais

Em relação ao ensino da gramática, considera-se que, de forma implícita e explícita quando necessário, se deva caminhar no sentido de os alunos utilizarem a língua com correcção e variedade, dominando um número de estruturas cada vez maior. Ao ensino da gramática tradicional, onde predominavam as definições, as classificações e as análises, na nossa opinião, deve-se sobrepor um ensino direccionado para os usos da língua, para as situações de comunicação. Considera-se que o professor deve privilegiar um ensino da gramática que permita aos alunos compreenderem a língua como um sistema organizado, lógico e coerente, tornando-lhes possível uma reflexão sobre as regras e os princípios da língua para se tornarem conscientes deles. Numa fase inicial, pensa-se que o recurso ao ensino explícito da gramática seja mais frequente, dado que o ensino da língua se inicia por conceitos/definições verbais que são aplicados em exercícios não espontâneos. Numa fase mais avançada da aprendizagem, esses conhecimentos explícitos converter-se-ão em

conhecimentos implícitos, ou seja, as regras apreendidas inicialmente de forma artificial tornam-se, a seu tempo, conhecimento interiorizado.

Um facto também importante é que o professor deve aproveitar sempre a gramática implícita (que o aluno já domina), para, a partir dela, estabelecer ligações com a gramática a ser ensinada. Deste modo, o aprendente pode passar a incorporar as novas aprendizagens ao seu conhecimento linguístico, ampliando-o e tornando-se capaz de construir frases mais complexas e coesas. Considera-se que a consciencialização da estrutura da língua não consiste numa descoberta que se verifica logo a partir do ensino dos primeiros conteúdos gramaticais. O aluno, nesta altura, ainda não é capaz de compreender a estrutura da língua. No decurso da aprendizagem, ele irá assimilando as regras e princípios gramaticais que o ajudarão a estabelecer pontes e a relacionar com outros aspectos estruturais da língua. Vygotsky (op. cit.: 87), por analogia, foca esta questão, ao remeter para o que se passa com a aprendizagem da aritmética: “[a] criança não aprende o sistema decimal como tal: aprende a escrever números, a somar e a multiplicar, a resolver problemas; a partir disso, algum conceito geral sobre o sistema decimal acaba por surgir”. No entanto, os professores não devem centrar-se apenas no ensino da gramática explícita, bem pelo contrário. O ensino da gramática não deve consistir apenas na memorização de regras e classificações, pois assim o aluno não adquirirá um conhecimento da estrutura da língua. A aula de Língua Portuguesa deve contemplar actividades que possibilitem o uso da língua em diversas situações de comunicação e que promovam uma reflexão sobre esses mesmos usos, com o foco na forma sempre que este se revelar necessário.

No manual em análise, as actividades gramaticais decorrem, quase sempre, de actividades de leitura, e surgem a partir de frases ou palavras retiradas do texto, em torno das quais se estrutura um conjunto de exercícios de aplicação. Constatase que as actividades gramaticais são repetitivas, que possuem um grau de complexidade idêntico ao longo de todo o manual e que nem sempre se verifica uma adequação das mesmas às necessidades linguístico-comunicativas do momento, uma vez que os itens gramaticais se encontram compartimentados e que predominam os exercícios tradicionais e estruturais em detrimento dos nocionais-funcionais. Aqueles conduzem à memorização exaustiva

dos conceitos e normas gramaticais, em frases, por vezes, descontextualizadas, em prejuízo da percepção prático-intuitiva dos factos gramaticais presentes no texto, afastando-se do que se preconiza: um ensino integrado da gramática, isto é, orientado para as situações (Franco, 1989). O predomínio de exercícios que colocam sucessivamente os alunos a copiar listas de substantivos, de adjectivos e de verbos, e a realizar análises sintácticas, através de exercícios mecânicos, dificilmente propiciarão, por si só, resultados positivos na produção de textos, pois não favorecem uma efectiva reflexão sobre a língua, que permita uma consciencialização, por parte do aprendente, dos usos que dela faz.

Não se pretende com isto dizer que os exercícios estruturais não são importantes, bem pelo contrário, eles também têm a sua relevância, na medida em que ajudam à sistematização através da repetição de mesmas estruturas, por exemplo. No entanto, julga-se que o seu predomínio, isso sim, não é benéfico. Defende-se, por outro lado, que a aplicação alternada de exercícios funcionais e de exercícios nocionais permitem aos alunos estruturarem conceptualmente o que praticaram, uma vez que se trata de exercícios ora comunicativos ora cognitivos (Besse, op.cit.).

De salientar ainda que este carácter excessivamente normativo do trabalho com a língua incute na própria actividade lectiva esse mesmo carácter, devido à dependência dos professores pelo manual (Pinto, op. cit.).

Julga-se que a questão de como incluir o trabalho formal com a gramática tradicional ou estruturalista no manual, sem transformar o ensino num ensino puramente normativo, só pode ser resolvida a partir da inclusão de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente nas diversas situações quotidianas.

Referências bibliográficas:

Adamczewski, H. (1975). Le montage d'une grammaire seconde. *Langages*, 39, pp. 31-50.

- Barbeiro, L. (1999). Funcionamento da Língua. As dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In R. V. Castro *et al.* (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-110.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Besse, H. (2004). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Besse, H.; Porquier, R. (2008). *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris: Hatier/Didier.
- Brown, H. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Cook, V. (1996). Competence and multi-competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (eds.), *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 57-69.
- Cook, V. (1994). Universal Grammar and the learning and teaching of second languages. In T. Odlin (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-48.
- Duarte, I. (1997). Ensinar Gramática: para quê e como?. *Palavras*, 11, pp. 67-74.
- Faerch, C. (1986). Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, pp. 125-143.
- Figueiredo, O. (1999). O manual escolar em português. Que ponto de intersecção entre a gramática e o discurso?. In R. V. Castro *et al.* (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Actas do 1.º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho, pp. 233-240.
- Franco, A. C. (1989). A gramática no ensino de segundas línguas (L2). *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, 6, pp. 59-116.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Germain, C. & Séguin, H. (1999). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou: Centre Educatif et Culturel.

- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37-56.
- Krashen, S. (1992). *The natural approach language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Lamas, E. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In AA.VV., *Actas do 2.º Encontro nacional de Didácticas e Metodologias de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 21-29
- Lock, G. (1995). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Martinez González, A. (1999). Gramática e Ensino de Língua. In J. Barbosa *et al.* (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas*. Coimbra: Almedina, pp. 71-86.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinto, J. (2010). *Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tese de Doutoramento. Universidade Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Ribas, T. & Verdaguer, M. (2006). Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos. In A. Camps & F. Zayas (coord.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 49-62.
- Romera Castillo, J. (1986). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Playor.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Vilela, M. (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?. *Diacrítica*, 8, pp. 143-166.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.